

Un caso práctico de meta-evaluación docente: el manual de evaluación de la Universidad Politécnica de Cataluña

Enrique García-Berro, Ricardo de la Vega, Gemma Amblàs, Érica Martínez,
Laura Campeny, Gabriel Bugada y Santiago Roca
Universidad Politécnica de Cataluña

La Universidad Politécnica de Cataluña ha sido pionera en la introducción de un modelo de evaluación docente plenamente adaptado a las exigencias del Espacio Europeo de Enseñanza Superior. Además, su sistema de evaluación de la actividad docente del profesorado ha sido homologado por la AQU y ANECA. Dicho modelo de evaluación docente se basa en las más recientes directrices europeas y tiene como fundamento diversos indicadores indirectos. Este modelo se ha empleado para evaluar la docencia del profesorado en cinco convocatorias. Durante este periodo de tiempo se ha acumulado una información valiosísima que permite obtener datos agregados no sólo de la calidad de los docentes sino, también, de diversas características inherentes al proceso de evaluación, así como de la bondad de los indicadores empleados. En este artículo se presentan estos datos y se muestra un conjunto de datos agregados que permiten estimar la bondad y fiabilidad del proceso de evaluación, así como su aceptación por el profesorado evaluado.

Palabras clave: Docencia, profesores, Espacio Europeo de Educación Superior, evaluación docente, meta-evaluación.

A practical case of teaching meta-evaluation: the teaching manual of the Universitat Politècnica de Catalunya. The Universidad Politécnica de Cataluña has pioneered the introduction of models to evaluate the teaching activities of their academic staff within the European Higher Education Area. Our evaluation system has been homologated by the Catalan agency AQU, and by the Spanish national agency ANECA. The evaluation framework has been designed according to the most recent European directives, and it is based in a set of indirect indicators. This evaluation model has been employed so far in five occasions. During this period of time a wealth of interesting information has been acquired. This information encompasses not only the final marks of the teaching staff, but also, several other characteristics which are inherent to the evaluation process, which allow to check the reliability of the indicators employed in the model. In this paper we present these data and we show a set of aggregated data which is used to assess the consistency and reliability of the evaluation process. Finally, we also discuss how the teaching staff grades the process itself.

Keywords: Teaching, professors, European Higher Education Area, teaching evaluation, meta-evaluation.

La evaluación de la actividad docente del profesorado universitario español sólo se ha llevado a cabo de forma sistemática recientemente. Pese a ello, un grupo numero-

so de universidades españolas ha optado por ejercer la legítima labor de evaluar la actividad docente de su profesorado de acuerdo a estándares internacionales comúnmente aceptados. Estos esfuerzos en tratar de conseguir que un grupo numeroso de profesores someta a evaluación su actividad docente están comenzando a dar sus frutos y, en la actualidad, estas experiencias pioneras han

conseguido afianzarse en nutrido grupo de universidades, entre ellas la UPC. Naturalmente, las agencias de evaluación y las propias universidades han debido adaptar los estándares y procedimientos de evaluación a la realidad española, pero que se sepa no se conocen ejercicios de meta-evaluación de los mismos. Resulta pues de fundamental importancia estudiar los resultados de estos procesos de evaluación, pues han sido laboriosos, han necesitado de la colaboración de las agencias de evaluación y, en algunos casos, han chocado con las reticencias de determinados colectivos de profesores.

En este artículo se discute una experiencia de meta-evaluación realizada en la UPC. El artículo está estructurado de la siguiente manera. En la sección 2 se describe de forma sucinta el modelo de evaluación docente de la UPC. Le sigue la sección 3, en donde se analiza el marco conceptual de la meta-evaluación. La sección 4 está dedicada a hacer un análisis de los resultados de la evaluación docente, haciendo especial énfasis en las distribuciones estadísticas de cada uno de los indicadores empleados en la evaluación. En la sección 5 se estudia la percepción que el profesorado tiene acerca del proceso de evaluación, así como de la pertinencia de las dimensiones de evaluación. Finalmente, en la sección 6 se resumen nuestros hallazgos principales y se elaboran nuestras conclusiones.

El modelo de evaluación docente de la UPC

El modelo de evaluación docente de la UPC ha sido expuesto en trabajos anteriores (García-Berro, Dapia, Amblàs, Bugeda y Roca, 2009; García-Berro et al., 2010). A pesar de ello, y a fin de discutir en detalle los resultados de nuestro estudio, conviene describir de forma somera sus principales características. En este modelo las dimensiones objeto de evaluación son la planificación docente, el desarrollo de la actividad docente y los resultados de dicha actividad, y los agentes de la evaluación son el propio profesorado, los responsables académicos y

el estudiantado. Es importante destacar que este modelo se basa en la evaluación por pares, una práctica académica muy común. Es decir, la valoración de las dimensiones de evaluación y de los correspondientes indicadores las realizan unas comisiones, compuestas por expertos de los diferentes ámbitos disciplinares de la UPC. En el modelo de evaluación de la UPC los indicadores de evaluación son los siguientes:

1. La valoración personal sobre la propia actividad docente (autoinforme). Cada profesor ha de hacer dicha valoración comentado sus tareas docentes y haciendo mención explícita a cómo ha planificado su docencia, cómo la ha desarrollado y cuáles han sido los resultados.
2. Planificación docente. Se valora el volumen de docencia impartida, incluyendo la docencia reglada de grado y la dirección de proyectos fin de grado, de máster oficial, entre otras actividades docentes universitarias.
3. Opinión de los responsables académicos. Los responsables académicos emiten un informe relativo a la actividad docente del evaluado. Dicho informe es responsabilidad exclusiva de los directores de centro y departamento, previo informe del órgano que determinen sus reglamentos, que no tiene carácter vinculante.
4. Opinión del alumnado. La UPC realiza encuestas periódicas a su alumnado sobre la actividad de su profesorado.
5. Desarrollo de la actividad profesional. Se valora el grado de implicación en la renovación, mejora e innovación de material docente. Se han de aportar evidencias de un listado suficientemente amplio, pero acotado, que incluye la totalidad de las labores docentes regladas y algunas otras que son de importancia para la UPC.

A cada una de estas dimensiones de evaluación se asocian unos indicadores. Que se sepa, en la actualidad no se dispone de un

estudio de campo cuantitativo en el que se analice si estos indicadores son representativos de la actividad docente del profesorado universitario español y si son aceptados por la comunidad universitaria. En este trabajo se demostrará que esto, efectivamente, es así. Ello, en esencia, es totalmente equivalente a evaluar el propio manual de evaluación docente, es decir a meta-evaluarlo.

El marco conceptual de la meta-evaluación

El concepto de la meta-evaluación fue descrito por primera vez por Scriven (1969). Genéricamente, la meta-evaluación es entendida como la evaluación de la evaluación, es decir, como una fase posterior que tiene por objeto construir un juicio sobre la evaluación como resultado, es decir un juicio sobre la calidad o los méritos de una evaluación, identificando sus puntos fuertes y sus puntos débiles, y velando por el cumplimiento de los aspectos estratégicos, metodológicos y técnicos. Hoy en día existen dos corrientes complementarias en meta-evaluación (Díaz, 2001), una de orientación positivista, que considera como centrales los problemas de carácter técnico o metodológico y otra cualitativa, de carácter más conceptual. La meta-evaluación positivista analiza fundamentalmente la estadística de las medidas utilizadas, así como su pertinencia, fiabilidad y validez – y, por ello, usa casi exclusivamente técnicas cuantitativas (Glass, 1976). Por el contrario la corriente cualitativa entiende por meta-evaluar dar sentido y explicar el significado del conjunto de actividades que se reconocen como evaluación, considerando críticos los elementos de propósito, estrategia y valores de la evaluación – pues cualquier evaluación, al fin y al cabo, es una construcción adaptada a una realidad y a unas exigencias.

Naturalmente, el enfoque positivista usa técnicas cuantitativas para estudiar los resultados de la evaluación y generalmente trata de dar respuesta a la pregunta de si los indicadores adoptados para realizar la evaluación son apropiados, robustos y fiables. En contraposición, la aproximación cualitativa

da más importancia a la validez aparente (y por tanto subjetiva) de una evaluación. Es decir, pone el énfasis en que sea percibida como justa por los diferentes agentes a los que va dirigido el proceso de evaluación (House, 1993), de modo que se hace especial hincapié no en interrogarse acerca de la calidad de los datos e indicadores, sino por la finalidad del proceso, por las reglas que lo han inspirado y por otros aspectos más conceptuales, como el resultado de la evaluación en sí misma y su influencia e impacto en aquella realidad que se quiere evaluar (Santos Guerra, 1999).

En un sentido amplio, puede decirse que la meta-evaluación se basa en enfoques complementarios, y que por tanto no sólo debe estudiar la validez de los indicadores empleados sino, también, la estrategia y los fines mismos de la evaluación, así como sus consecuencias. Frente al interés de la evaluación por los resultados, la meta-evaluación, una vez obtenidos los resultados, los analiza y los trasciende. Tanto es así que mientras que la finalidad de la evaluación no es un análisis introspectivo, el objetivo de la meta-evaluación es precisamente la evaluación en sí. En definitiva, la meta-evaluación permite comprobar no sólo la calidad de un proceso de evaluación, sino que también permite mejorarlo para ediciones futuras. La meta-evaluación es, por tanto, un proceso que añade valor a la evaluación pues no deja de ser una validación o auditoría externa del proceso que permite su mejora continua (Stufflebeam, 1993).

El principal problema de una meta-evaluación consiste en identificar los criterios conforme a los cuales se ha de evaluar la evaluación, pues no existen estándares universalmente válidos ya que éstos dependerán de lo que se estime como la calidad de la evaluación. Partiendo de dicha premisa, la meta-evaluación puede incluir diferentes ámbitos de análisis, siendo algunos de ellos (Díaz, 2001): la conveniencia y oportunidad del estudio, el proceso de la evaluación, los resultados o productos de la evaluación y su consecuente utilidad, la credibilidad del estudio, la pertinencia de los evaluadores, sus valores y su con-

ducta, la metodología utilizada para llevar a cabo la evaluación y los modelos mentales subyacentes en el proceso de evaluación (elementos considerados como analizables y otros no considerados). Para su análisis, se genera una lista de comprobación (Scriven, 1969), se analizan una serie de dimensiones o ítems concretos vinculados a cada una de las dimensiones, previamente identificadas como relevantes. La lista de comprobación puede contener aspectos de análisis vinculados a diferentes categorías, como por ejemplo: rigurosidad de los datos, fundamentación científica del análisis, participación de los diferentes agentes existentes, impacto conseguido por el estudio, calendario y cumplimiento de los plazos previstos, contexto de la evaluación, o el coste de la evaluación, entre otros. Como puede observarse, en una meta-evaluación rigurosa aparecen elementos de los dos enfoques previamente citados.

Cualquier proceso de evaluación, se lleva a cabo con el objetivo – tácito o explícito – de informar e influir sobre la percepción de la realidad. Así pues, un proceso de evaluación equilibrado debería contemplar la participación de diferentes agentes que tienen un interés en una determinada realidad para no obtener datos sesgados de la misma. Dichos agentes esperan cosas diferentes, cuando no contradictorias u opuestas, por-

que no sólo tienen expectativas diferentes sino que también tienen necesidades diferenciadas. En el caso que nos ocupa (véase la figura 1), es bastante claro que la universidad como institución, y el profesorado y el alumnado como agentes específicos de la actividad docente, esperan decisiones y consecuencias diferentes en un proceso de evaluación de la misma. Por otro lado, los gestores esperan poder adoptar decisiones fundamentadas en cuanto a la asignación de recursos, mientras que las administraciones públicas esperan que la propia universidad pueda dar explicaciones satisfactorias del uso de los recursos aportados. Así pues, el mapa de actores nos ayuda a identificar a todos los agentes de interés existentes en la actividad sometida a evaluación para, una vez identificados, permitirles participar activamente en el proceso expresando sus puntos de vista. A posteriori, el mapa de agentes con puntos de vista dispares permite comprobar si un proceso de meta-evaluación ha sido diseñado equilibradamente en lo que hace referencia a su participación.

Los resultados de la evaluación docente en la UPC

Tal como se ha mencionado anteriormente, para proceder a la meta-evaluación



Figura 1. Mapa de actores de la meta-evaluación docente.

de cualquier proceso de evaluación comúnmente se pueden adoptar dos enfoques: el positivista y el análisis cualitativo del proceso. Para meta-evaluar su manual de evaluación docente la UPC optó por acogerse a la primera de las opciones. Se adoptó esta decisión porque, por un lado, se disponía de una buena base de datos (cuatro convocatorias y 1500 solicitudes evaluadas), con suficientes datos como para hacer un análisis estadístico que permitiese extraer conclusiones con un grado de confianza suficiente, y, por otro, el propósito, la estrategia y los valores de la evaluación formaban parte de los requisitos que debía satisfacer el manual de evaluación y que habían sido definidos por las agencias de evaluación, que eran las encargadas de verificar y acreditar dicho manual. No obstante, hay que hacer notar que otras agencias de evaluación españolas tienen directrices muy similares.

El manual de evaluación de la UPC contempla diversas dimensiones de evaluación. Una descripción detallada de éstas está fuera de los objetivos del presente artículo, pero puede encontrarse en García-Berro et al. (2010). No obstante, y por completitud, dichas dimensiones de evaluación se han descrito someramente en la sección 2 de este artículo. Es conveniente señalar, ligados a este punto de la discusión, que el manual de

evaluación docente de la UPC califica la actuación docente del profesorado en cuatro categorías: A, muy favorable, B, favorable, C, correcta y D, desfavorable. Esto se hace así para huir deliberadamente de una calificación numérica que podría conducir a clasificaciones. Se completa el análisis con una mención cualitativa, pues se reconoce la excelencia de manera explícita a aquellos profesores que obtienen una calificación de A en todos los indicadores.

A continuación se hará un análisis de los resultados globales del proceso de evaluación docente, así como de cada una de las dimensiones de evaluación. Los datos analizados para hacer todos estos estudios son los correspondientes a las convocatorias de los años 2007 a 2010. Dado que el profesorado somete a evaluación su actividad una vez cada cinco años, los resultados que se describirán más adelante tienen un grado de fiabilidad alto, pues aproximadamente el 80% del profesorado de la universidad ha podido ser evaluado de acuerdo a esta metodología.

En la figura 2 se muestra el resultado agregado de las cuatro convocatorias. Como puede observarse, aproximadamente dos terceras partes del profesorado sometido a evaluación obtiene una calificación muy favorable. Por el contrario, el porcentaje de profesorado con evaluación desfavorable es

SCIPEDIA

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

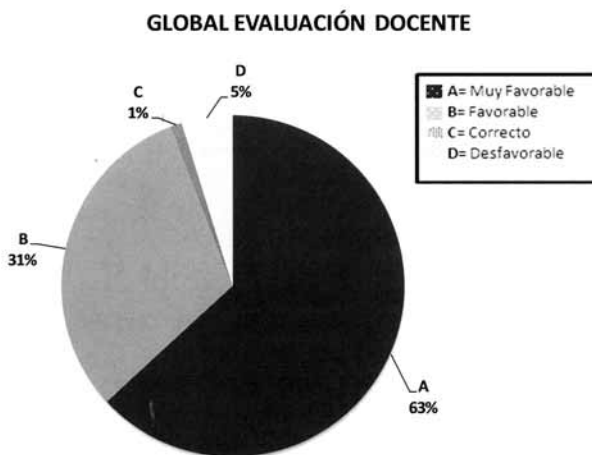


Figura 2. Resultados globales de la evaluación docente correspondiente a las convocatorias 2007-2010.

del orden del 5%. No obstante, debe señalarse que hay un porcentaje elevado de profesores que voluntariamente no someten a evaluación su actividad, pues son conocedores que no obtendrán una valoración positiva. Este porcentaje es de un 30% (García-Berro et al., 2009) y es muy parecido al porcentaje de sexenios de investigación denegados o no solicitados. Resulta, pues, evidente que el modelo de evaluación docente discrimina entre el profesorado que cumple con dedicación con sus obligaciones docentes y el profesorado que no lo hace, de la misma forma que el tramo de investigación hace lo propio con la actividad investigadora. Es por ello que los resultados de la evaluación docente pueden incorporarse en la planificación estratégica de centros docentes y departamentos – véase García-Berro, Roca y Navallas (2008) para una descripción genérica del marco de planificación estratégica de la UPC.

Resulta interesante analizar si este resultado depende del ámbito de especialización del profesorado. La UPC, al tratarse de una universidad tecnológica, tan sólo tiene cinco ámbitos de especialización. El primero de éstos es el de la arquitectura, el urbanismo y la edificación y engloba a profesorado de las

escuelas de Arquitectura y Arquitectura Técnica. El ámbito de la ingeniería civil, geológica y ambiental se compone de profesorado que imparte docencia en titulaciones de Ingeniería de Caminos, Canales y Puertos, Ingeniería Geológica e Ingeniería de Minas, entre otras titulaciones de grado y máster. El ámbito de la ingeniería industrial es ligeramente más heterogéneo pues además de incorporar profesorado de los ámbitos de conocimiento propios de la Ingeniería Industrial, también se compone de profesorado que imparte docencia en la titulación de la Ingeniería de la Organización, profesores de Economía y Empresa y profesorado de las titulaciones impartidas en la Facultad de Náutica. Lo mismo sucede con el ámbito de las ciencias y las ingenierías biotecnológicas, que agrupa a profesorado de los Departamentos de Física, Matemáticas, Óptica e Ingeniería Agroalimentaria. Finalmente, el ámbito de las tecnologías de la información y comunicaciones se componen principalmente de profesorado que imparte docencia en las titulaciones de Ingeniería de Telecomunicaciones e Ingeniería Informática, así como titulaciones afines.

En la figura 3 se observa el global de las 4 convocatorias por ámbito de especializa-

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

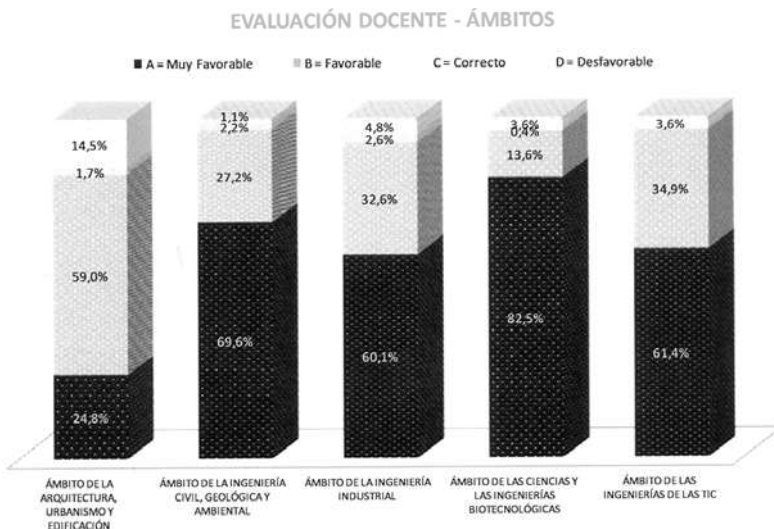


Figura 3. Resultados de la evaluación por ámbito de especialización.

ción. Como puede observarse, las diferencias entre los porcentajes de profesorado evaluado con las diferentes calificaciones que prevé el manual de evaluación son significativas, dependiendo del ámbito de especialización. En particular, los porcentajes de profesorado evaluado con una calificación de A no difieren significativamente entre los distintos ámbitos de la ingeniería, pero son notablemente inferiores en el caso del ámbito de la arquitectura, el urbanismo y la edificación y considerablemente superiores en el ámbito de las ciencias e ingenierías biotecnológicas. Posiblemente, la razón por la cual en el ámbito de la arquitectura, el urbanismo y la edificación el porcentaje de evaluados con A es significativamente menor (tan sólo un 24.8%) es que la docencia en este ámbito es mucho más propedéutica. En consecuencia, el contacto entre alumnos y profesores es mucho más estrecho y las calificaciones otorgadas son menos favorables. Por el contrario, en el caso de las ciencias y las ingenierías biotecnológicas la docencia, al concentrarse en primeros cursos de carrera, tiene una componente mayor de clases expositivas.

A continuación se centra la atención en la planificación docente de los evaluados. Con ello se entiende, esencialmente, el número promedio de créditos impartidos anualmente

durante el período sometido a evaluación. En ella se incluyen, naturalmente, las clases expositivas, las actividades dirigidas, la dirección de trabajos fin de grado y de máster o la dirección de tesis doctorales, así como otras actividades docentes de rango universitario. El baremo que se utiliza es el siguiente: si el evaluado ha impartido más de 22 créditos (un crédito equivale a 10 horas lectivas, independientemente de la tipología de la docencia impartida, que puede ser tanto expositiva como de otro tipo) obtiene una calificación de A; si ha impartido entre 17 y 22 créditos obtiene una B; cuando ha impartido entre 12 y 17 créditos, C; y si ha impartido menos de 12 créditos, D. Cabe enfatizar que si el evaluado ha desarrollado tareas relevantes de gestión éstas se ven reconocidas incrementando la calificación obtenida como mínimo al nivel superior, a criterio de la comisión evaluadora. La distribución puede observarse en la figura 4. La gran mayoría de los evaluados, un 78%, imparte el volumen de docencia esperable de acuerdo con su categoría. Por el contrario, el número de profesores que en promedio imparte un volumen de docencia escaso es muy pequeño, pues tan sólo un 1% imparte menos de 12 créditos y un 5% entre 17 y 12 créditos.

Un elemento importante en la evaluación de la actividad docente del profesorado es la opinión que de dicha actividad tienen los res-

GLOBAL PLANIFICACIÓN DOCENTE

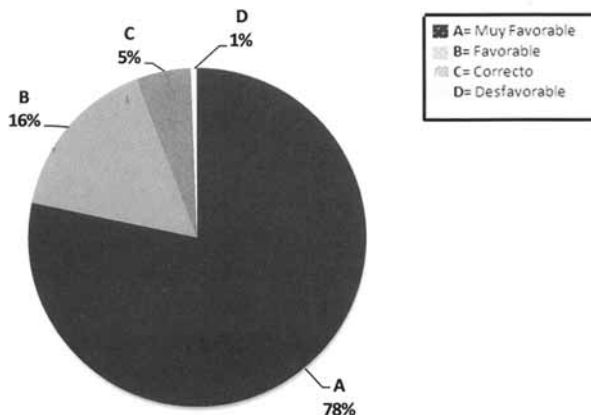


Figura 4. Resultados globales de la planificación docente.

GLOBAL INFORMES UNIDADES por CENTROS

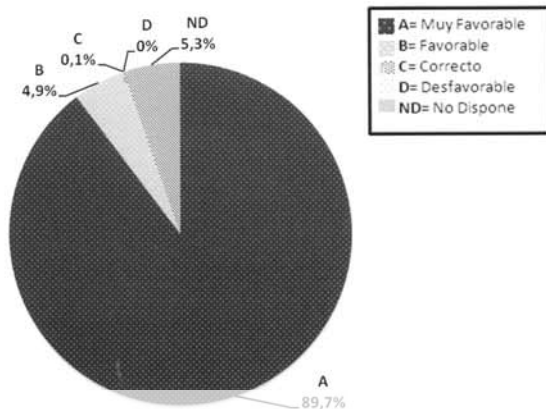


Figura 5. Resultados globales de los informes de los centros docentes.

ponsables académicos. La UPC solicita a los directores de sus unidades académicas la elaboración de informes en los que se valoran, entre otros elementos, la adecuación de las guías docentes, de los sistemas de evaluación, la coordinación con otras asignaturas, el rendimiento académico, o la coordinación con otros profesores de la asignatura. Nuevamente, éstos otorgan calificaciones que van desde la A a la D. En la figura 5 se muestra la distribución global de las calificaciones otorgadas por los directores de centros do-

centes a los profesores que han sometido a evaluación su actividad docente. Como puede verse, la inmensa mayoría de los informes son altamente satisfactorios, un 89,7%, y muy pocos son negativos, un 5%. En la figura 6 se muestra la misma distribución para el caso de los informes confeccionados por los directores de departamento, que arrojan resultados similares, con un 90% de calificaciones excelentes y ninguna calificación C o D. Cabe hacerse notar que un 4,3% del profesorado que somete a evaluación su activi-

GLOBAL INFORMES UNIDADES por DEPARTAMENTOS

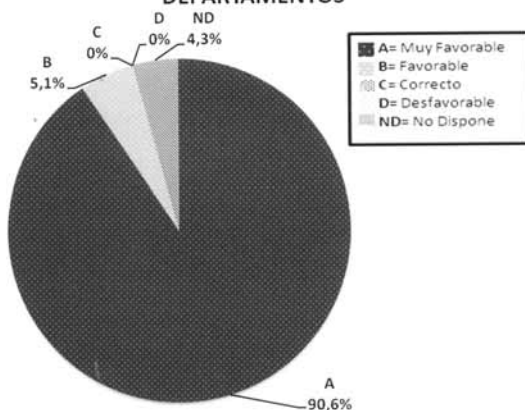


Figura 6. Resultados globales de los informes de los departamentos.

dad docente no dispone de informe de su departamento. La tipología de estos casos es variada, pero en cualquier caso es justificable. Aún así, las calificaciones otorgadas por los distintos responsables no son en muchos casos coincidentes, por lo que es la correspondiente comisión, atendiendo a las circunstancias de cada caso particular y al resto de evidencias la que determina la calificación del candidato.

El manual de evaluación también considera los resultados de la encuesta al alumnado. Recientemente se ha demostrado (García-Berro, Colom, Martínez, Sallares y Roca, 2011) que la encuesta al alumnado que administra la UPC es consistente, coherente y que arroja resultados fiables. Todo ello permite su uso en los procesos de evaluación del profesorado. Los alumnos califican su satisfacción con la actuación docente del profesorado con calificaciones que van de 1 (muy deficiente) a 5 (excelente). Sin embargo, como en los casos anteriores, las calificaciones otorgadas por los alumnos se convierten a valores que varían entre A y D de acuerdo con el siguiente procedimiento. Cuando la media de todas las encuestas individuales realizadas durante el período sometido a evaluación es superior a 3,8 la calificación es A, si se encuentra entre 3,2 y 3,8 es B, entre 2,5 y 3,2 C y, finalmente, por

debajo de 2,5 es D. La correspondiente distribución se muestra en la figura 7. El grueso del profesorado que somete a evaluación su actividad docente (aproximadamente un 80%) obtiene calificaciones favorables o muy favorables y tan sólo un 2% de dichos profesores obtiene calificaciones claramente desfavorables.

Otro ingrediente importante en la evaluación de la actividad docente es el grado de implicación en la docencia. Se trata en este caso de aportar evidencias que realcen el grado de compromiso y de mejora, renovación o innovación del material docente en que el profesorado se apoya para llevar a cabo su labor. Naturalmente, las evidencias aportadas son, en general, muy diversas. También resulta muy dispar el volumen de trabajo y la relevancia de las aportaciones que hacen los profesores. Es por ello que la valoración de estas actividades queda a criterio de la correspondiente comisión de evaluación. A título indicativo, para tener una calificación de A en esta dimensión de evaluación el solicitante ha de disponer de 6 aportaciones, para obtener una B el número requerido es de 4. Si las aportaciones son 2 la calificación es C y si es menor de 2, D. Alternativamente, si la envergadura de alguna de las aportaciones así lo justifica la comisión evaluadora puede otorgar una califi-

GLOBAL ENCUESTAS ESTUDIANTADO

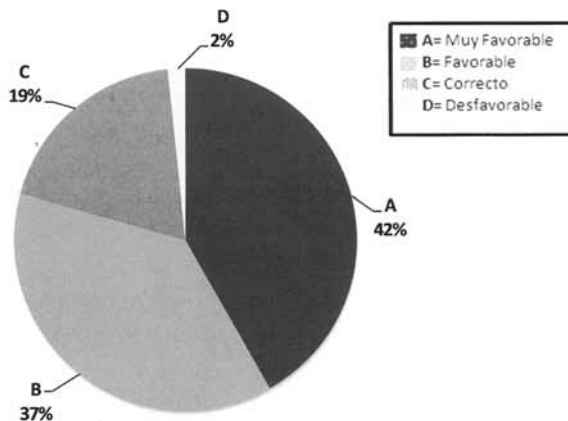


Figura 7. Resultados globales de las encuestas a los estudiantes.

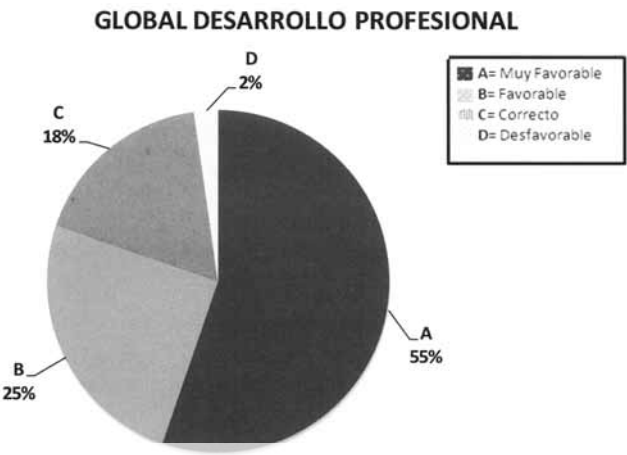


Figura 8. Resultados globales en el apartado de desarrollo profesional.

cación de A, B, o C aún cuando el número de aportaciones sea menor que el requerido. En la figura 8 se muestran los resultados agregados. Como puede observarse, el 55% del profesorado obtiene una calificación de A, el 25% B, el 18% C y tan sólo el 2% es evaluado desfavorablemente.

Como se ha mencionado con anterioridad la tipología de las aportaciones que realiza el profesorado es muy variada. A fin de proporcionar una idea de las aportaciones más comunes en la figura 9 se muestra la tipología de dichas aportaciones. Las actividades más frecuentes son la coordinación de

SCIPEDIA

Actividades de Desarrollo Profesional

Register for free at <https://www.scipedia.com> to download the version without the watermark

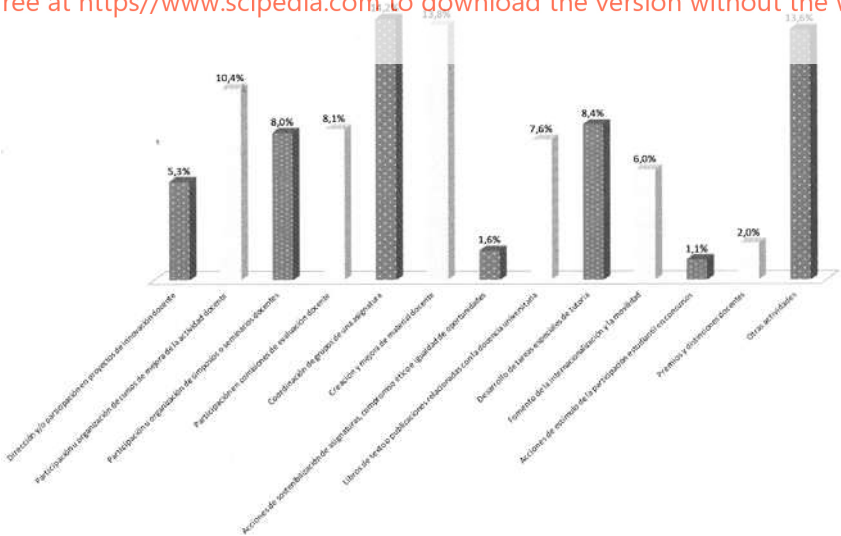


Figura 9. Tipología de las actividades aportadas por el profesorado en el apartado de desarrollo profesional del manual de evaluación docente.

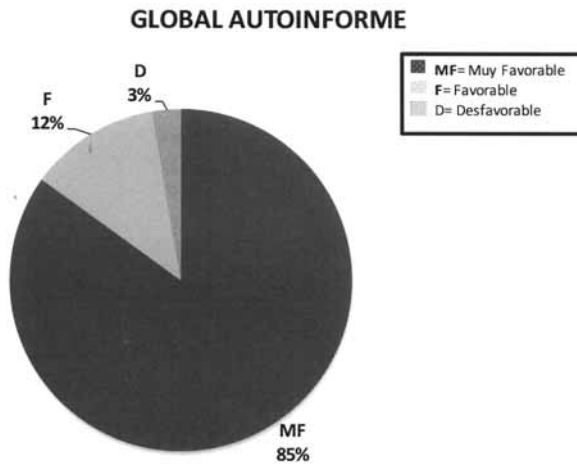


Figura 10. Calificaciones otorgadas por las comisiones de evaluación docente a los autoinformes del profesorado.

los grupos de una asignatura y la creación o mejora de material docente, con porcentajes muy altos, del 14,2% y del 13,8%, respectivamente. Le siguen la participación en cursos de mejora de la actividad docente (10,4%), las tutorías (8,4%), la participación en comisiones de evaluación (8,1%) y en jornadas de temática docente (8,0%), todas ellas con porcentajes muy similares. Resulta significativo que un porcentaje elevado de las aportaciones (7,6%) se corresponda con monografías docentes, que otro porcentaje importante (6,0%) esté relacionado con el fomento de la movilidad internacional y que el 5,3% de las aportaciones sea la participación en proyectos de innovación docente.

El último elemento del manual de evaluación que ha de considerarse es el autoinforme aportado por el profesorado. Se trata de una valoración personal sobre la propia actividad docente que ha de redactar el propio evaluado. La UPC proporciona modelos de autoinforme a sus profesores, aunque el profesorado también puede optar por un autoinforme en formato libre. Dado que la elaboración del autoinforme es una tarea de carácter muy personal las comisiones de evaluación en este caso otorgan calificaciones no tan cuantificables como en los casos anteriores. Así pues, los autoinformes se agru-

pan exclusivamente en tres categorías: muy favorable, favorable y desfavorable. En la figura 10 se muestra la correspondiente distribución. Un porcentaje elevado (el 85%) obtiene una calificación de muy favorable, mientras que el porcentaje de autoinformes evaluados desfavorablemente es muy pequeño, del 3%.

La percepción del profesorado

Otro de los elementos importantes en toda meta-evaluación es conocer la opinión de los agentes del proceso. En primer lugar se consultó con las comisiones evaluadoras para saber su opinión sobre el proceso de evaluación docente y ver qué apartados del manual debían mejorarse. En general, las comisiones consideraron que los criterios de evaluación, así como los indicadores, eran plenamente satisfactorios y elevaron un número menor de sugerencias. Sus recomendaciones, siempre valiosas, han sido incorporadas en las sucesivas revisiones del modelo de evaluación.

Para estudiar la satisfacción del profesorado que solicitó la evaluación de su actividad docente se administró una encuesta entre los participantes en el proceso de evaluación, con la que se pretendió recoger las aportacio-

nes, comentarios y sugerencias de las personas solicitantes para mejorarlo. Entre otros objetivos, se pretendía hallar los puntos positivos o controvertidos del modelo de evaluación. Esta encuesta se administró durante la convocatoria 2010 y los resultados de la misma se detallan a continuación.

De los 320 profesores que solicitaron la evaluación de su actividad docente en esta convocatoria, el 44,7% participaron en la encuesta. Los canales de información a través de los cuales el profesorado tuvo constancia del inicio del proceso fueron, mayoritariamente, el correo electrónico que se envió desde el vicerrectorado (74,3% de las respuestas), seguido de la intranet (16,8%). Sólo una exigua parte de los encuestados manifestaron haberse enterado mediante los compañeros (3,6%), a través de la página web de la UPC o del GPAQ (3%), o por otros medios (1,2%). En definitiva, puede afirmarse que el profesorado estuvo suficientemente informado del calendario del proceso de evaluación docente, por lo que los que no participaron en el mismo (~30%) lo hizo de forma consciente.

El profesorado encuestado valoró favorablemente la atención recibida por la universidad (media de 3,83 en una escala de 1, muy insatisfecho, a 5, muy satisfecho). Un 53,9% de los encuestados consideró que el tiempo establecido por el calendario para completar el proceso era suficiente; el 22,2% opinó que el tiempo asignado era excesivo, mientras que un 7,2% opinó lo contrario, que era insuficiente.

Con respecto a la pertinencia de los indicadores del manual de evaluación cabe señalar que para el profesorado encuestado los más adecuados son la actuación docente y el desarrollo profesional (media de 4,04 en una escala de 1 a 5). Por el contrario, el criterio con una valoración menos favorable es el autoinforme (media de 3,31). Además, las personas encuestadas valoran los modelos de autoinforme facilitados por el ICE como adecuados (3,35 en una escala de 1 a 5), pero consideran poco útiles, con una media bastante baja (2,81), las jornadas de formación recibidas.

La encuesta administrada recogía un campo en el que el profesorado podía verter opiniones con respecto al proceso de evaluación de forma libre. Los comentarios que más se han repetido entre las personas encuestadas han sido los relacionados con el autoinforme y con las encuestas al estudiantado. Con respecto al autoinforme los encuestados comentaron en muchos casos que las instrucciones para elaborarlo eran poco claras y que las valoraciones propias suelen ser siempre positivas, por lo que restaban importancia a su presentación. Sin embargo, las comisiones evaluadoras hacen uso de dichos autoinformes para modificar otros elementos de evaluación, por lo que su uso es indispensable. Otro elemento de evaluación controvertido es el uso de las encuestas al estudiantado, pues en muchos casos se alega una posible falta de representatividad o de fiabilidad. Aún así, se ha demostrado recientemente (García-Berro et al. 2011) que las encuestas al alumnado no sólo son fiables sino que proporcionan una información valiosísima, por lo que su uso está plenamente justificado. En resumen, el profesorado evaluado no sólo acepta de buen grado la mecánica del proceso de evaluación, sino también los fundamentos en los que se basa el modelo de evaluación docente.

Discusión y conclusiones

En este artículo se ha descrito un ejercicio de meta-evaluación de un manual de evaluación docente. En particular, se ha analizado el manual de evaluación docente de la UPC. Para proceder a un análisis detallado de dicho proceso en primer lugar se ha descrito el marco conceptual de la meta-evaluación, haciendo especial hincapié en los dos enfoques metodológicos que se emplean en la actualidad: el cuantitativo y el cualitativo. De forma consciente, y por la variedad y calidad de la información con la que cuenta la UPC en sus bases de datos, para realizar el presente estudio se ha adoptado el primero de los mismos.

A continuación se ha realizado un análisis cuantitativo de los resultados globales de

la evaluación así como de los elementos de evaluación y sus correspondientes indicadores. Se ha encontrado que globalmente las comisiones de evaluación otorgan calificaciones favorables al profesorado evaluado, aunque hay diferencias significativas entre los distintos ámbitos de conocimiento. También se han justificado dichas diferencias por la diferente tipología de la docencia impartida. Con respecto a las dimensiones de evaluación en primer lugar se ha encontrado que, a grandes rasgos, el profesorado evaluado cumple con las obligaciones docentes que tiene asignadas. También se ha analizado la opinión que los responsables académicos tienen del profesorado que les ha sido asignado, encontrando que en la mayor parte de los casos ésta es favorable o muy favorable. Otro elemento de evaluación importante es la opinión del alumnado de la actuación docente del profesorado que le imparte docencia. Se ha hallado que la opinión de los alumnos del profesorado que solicita la evaluación es, en la inmensa mayoría de los casos, favorable. Esto, naturalmente, es producto de un sesgo, pues generalmente sólo solicitan dicha evaluación aquellos profesores que tienen elementos favorables. Asimismo se ha estudiado el grado de implicación en la docencia del profesorado, habiendo encontrado que una fracción importante aporta evidencias suficientes de que su labor docente no se limita exclusivamente a la impartición de clases. También se ha estudiado la tipología de las evidencias de desarrollo profesional aportadas. Como por otro lado cabría esperar, las más comunes son la coordinación de los grupos de una asignatura y la creación o mejora de material docente,

aunque hay otras acciones bastante frecuentes. Por último, se ha analizado la distribución de las calificaciones otorgadas por las comisiones evaluadoras a los autoinformes presentados por los profesores evaluados, encontrando que tan sólo una pequeña parte de los mismos son evaluados de forma desfavorable. Finalmente, se ha estudiado la percepción que el profesorado tiene del proceso de evaluación docente, encontrando que el grado de satisfacción del profesorado es elevado y que la valoración que hacen de los indicadores y elementos de evaluación es, en general, positiva.

En definitiva, se ha realizado un ejercicio de meta-evaluación analítico que nos ha permitido estudiar en profundidad las fortalezas y debilidades del modelo de evaluación docente de la UPC, encontrando que todos los agentes que participan en el mismo – véase la figura 1 – lo encuentran adecuado y que permite discriminar la calidad de la docencia impartida. Todo esto es importante pues permite proporcionar confianza al profesorado de que su evaluación se hace de acuerdo a parámetros comúnmente aceptados y conforme a estándares consolidados. Además, los resultados obtenidos confirman que los gestores de la universidad pueden adoptar decisiones estratégicas y rendir cuentas a la sociedad. Más aún, estos análisis proporcionan a la universidad una información valiosísima que permite valorar el grado de progreso en la función docente. Finalmente, el estudio realizado también permite ofrecer al alumnado garantías de que la docencia que recibe es de calidad y conforme a las directrices emanadas de las agencias europeas de evaluación.

Referencias

- Díaz, L. F. (2001). La meta-evaluación y su método. *Revista de Ciencias Sociales*, 93, 171-192.
- García-Berro, E., Colom, X., Martínez, E., Sallarés, J. y Roca, S. (2011). La encuesta al alumnado en la evaluación docente del profesorado. *Aula Abierta*, 39, 3-14.
- García-Berro, E., Dapia, F., Amblàs, G., Bugeda, G. y Roca, S. (2009). Estrategias e indicadores para la evaluación de la docencia en el marco del EEES. *Revista de Investigación en Educación*, 6, 142-152.
- García-Berro, E., Roca, S., Amblàs, G., Murcia, F., Sallarés, J. y Bugeda, G. (2010). La evaluación de la actividad docente del profesorado en el marco del EEES. *Aula Abierta*, 38, 29-40.
- García-Berro, E., Roca, S. y Navallas, F. J. (2008). Retos de la integración de la Univer-

- sidad Española en el Espacio Europeo de Conocimiento: algunas reflexiones y propuestas. En J. Gairín y S. Antúnez (Comps.), *Organizaciones Educativas al servicio de la sociedad*, (pp. 587-598). Madrid: Wolters Kluwer Educación.
- Glass, G. V. (1976). Primary, secondary and meta-analysis of research. *Educational Researcher*, 5, 3-8.
- House, E. R. (1993). *Evaluación, ética y poder*. Madrid: Morata.
- Santos Guerra, M. A. (1999). Metaevaluación: rigor, mejora, ética y aprendizaje. En B. Jiménez (Comp.), *Evaluación de Programas, Centros y Profesores*, (pp. 49-62). Madrid: Síntesis.
- Scriven, M. S. (1969). An introduction to meta-evaluation. *Educational Product Report*, 2, 36-38.
- Stufflebeam, D. L. (1993). *Evaluación sistemática. Guía teórica y práctica*. Barcelona: Paidós.